

高中課程改革下的教師專業認同

王郁雯

國立台北教育大學課程與教學傳播科技研究所

本文透過個案研究，探究外在課程改革結構與教師專業訴求對於現場教師專業認同的衝擊和教師個人專業認同的型塑，反思課程改革的真義。主要結論包括：（1）教師專業認同是教師專業的核心，經由不斷與外在課程改革的期待和結構持續協商、辯證，進而型塑和再型塑；（2）教師專業認同型塑的過程，是不斷追尋和發展成自我所界定的專業教師，進而在過程中對自身的課程與教學進行轉化。因此，政府應支持改革是由下而上、藉由溝通辯證模式而產生，重視教師是落實改革的重要推手，以實踐課程改革的願景。

關鍵詞：教師專業認同；課程改革；普通高中；後期中等教育

問題意識

台灣的後期中等教育¹經歷了許多根本變革。從 20 世紀 90 年代初期起，台北市試辦完全中學，1996 年試辦綜合高中等學制上的變革，到 2001 年，多元入學方案取代傳統聯考的考試制度（林永豐，2003，2007），許多學者專家在後期中等教育改革上不遺餘力。受到九年一貫課程改革和十二年國民基本教育課程改革的影響，高中課程改革備受矚目，希望透過訂定後期中等教育的共同核心科目，幫助學生統整知識，以利於連結前、後期中等教育，並解決教育品質落差的問題。

教育部於 2004 年公布《普通高級中學課程暫行綱要總綱》，強調高中教育具延續前期中等教育之普通教育，並為進入大學作準備，奠定專業學習的良好基礎。隨着高中普及化，高中教育亦從過去的菁英教育，走向大眾教育。因此，高中課程改革面臨許多具挑戰的議題，如國民中小學九年一貫課程的縱向銜接、學校類型多樣化的橫向統整、課程結構延後分化的調整、基礎學科能力的重視、課程時數與科目數的爭論（卯靜儒、甄曉蘭、林永豐，2012），皆是執行高中課程改革所需重視的面向。

無論課程改革內涵如何改變，首當其衝還是現場教師，因為他們是落實改革的主要推手。新的課程改革要求，把教師的角色重新定位和轉換，造成許多教師在角色

認同上的迷惑、倦怠甚至是排斥，影響到他們對新課程角色的認同。因此，重視教師專業認同，是課程改革歷程中應予以關注的重要面向。然而，許多教育改革時常忽略課程實施層次的思考，亦即是課程改革忽略教師的觀點，這樣將容易導致課程改革失敗。有鑑於此，本文探究教師是如何與外在課程改革結構和教師專業訴求辯證？又如何在這樣的課程改革脈絡下型塑個人專業認同？換言之，是關注個案教師在課程改革脈絡下，教師個人專業認同型塑的樣貌。本文首先探討普通高中課程改革的歷程，接着分析課程改革和教師專業認同間如何相互衝擊；主要以兩位普通高中公民與社會科教師為對象，藉由剖析兩位教師對於課程改革政策及個人教學實施的觀點，呈現教師專業認同的個殊性，並反思課程改革的真義。

文獻探討

普通高中課程改革歷程

課程改革一直是教育改革的重心，例如 1996 年國民小學課程標準更新、1999 年高中採行新高中課程標準、2001 年國民中小學實施九年一貫課程，而為了有效銜接前後期中等教育，教育部亦公布了《普通高級中學課程暫行綱要》（譚光鼎、康瀚文，2006），希望透過普通高級中學教育，達至「延續國民教育……並以提昇普通教育素質，增進身心健康，養成術德兼修、五育並重之現代公民為目的」（教育部，2009，頁 1）。以下就普通高中教育性質與定位談起，以理解其課程改革的內涵。

普通高中教育的性質與定位

普通高級中學課程綱要自 1929 年頒布高中課程暫行標準以來，歷經多次修訂，從培養健全國民（1948 年）、政治教育訓練（1952 年）、科學與數學教育改革與創新（1964 年），到因應九年國民義務教育實施，重視國民中學課程銜接與充分發揮分化職能（1971 年）（教育部，2009，頁 454-458），高中教育取向由因應當時社會脈絡需求，轉為以學生適才適用為導向。

然而，1983 年為配合《高級中學法》修訂，強調「高級中學係以發展青年身心，並為研究高深學術及學習專門知能之預備為宗旨，故高級中學課程除應注重青年身心之發展外，純為升學作準備」（教育部，2009，頁 460）。因此，課程修訂是為了「課程分化，有利升學」。由於社會變遷，1995 年除強調「加強通識教育之實施，提升高中生人文與科學素養」外，社會及自然學科則「依『高一統整、高二試探、

高三分化』之理念予以設計」，同時尊重學生學習和學校環境條件差異，給予「學校排課的彈性和自主性」（教育部，2009，頁 462-463）。由此可知，普通高中教育的改革理念由強調升學，漸轉為提供學生、教師以及學校更多適性發展的空間。

過去十年來，專家學者以及課程修訂委員覺知普通教育素質欠佳、九年一貫課程與大學通識教育銜接不善、高中課程學科數目與授課時數太多和彈性不足、學生難以適性發展等問題，於 2004 年修訂公布《普通高級中學課程暫行綱要》，希望透過知識與通識走向的課程內容，培養學生持續學習的能力。

高中課程改革內涵

立基於 2004 年修訂公布的《普通高級中學課程暫行綱要》，《普通高級中學課程綱要》於 2009 年發布，希望透過強調「生活素養」、「生涯發展」、「生命價值」之理念，實現學生（1）「提昇人文、社會與科技的知能」，（2）「加強邏輯思考、判斷、審美及創造的能力」，（3）「增進團隊合作與民主法治的精神及責任心」，（4）「強化自我學習的能力及終身學習的態度」，（5）「增強自我瞭解及生涯發展的能力」，及（6）「深植尊重生命與全球永續發展的觀念」等目標（教育部，2009，頁 1）。

為達成此理念目標，實施通則包含（教育部，2009；潘慧玲，2005）：

1. 連貫——考量課程縱向銜接，貫申九年一貫課程與大學基礎教育精神。
2. 通識——強調通識教育，採取課程延後分化。
3. 適性——教學活動設計應顧及學生的多元智能需求，以達成適性發展的目標。
4. 彈性——各科課程綱要之設計宜採彈性自主的原則。
5. 統整——採用學習領域規劃課程，落實領域內學科、領域間課程綱要內容的相互統整。
6. 自主——強調學校本位課程精神，進行課程鬆綁。

《普通高級中學課程綱要》的特色乃在於：強調實現高中通識教育及全人教育目標，提升學生的科學知能與強化試探的功能，並揭示「延後分流」，規劃「高一高二不分化、高三才分組」，透過以學生為主體，經「橫向統整機制」（學科與領域間課程綱要內容的統整），減輕師生負擔，以及持續強化與激勵學校專業自主、發展特色（教育部，2009，頁 550-554）。

整體來說，現今高中課程改革與實施主要着力面向包含：（1）與生活和在地社會相結合，（2）知識統整，（3）學科內容連結社會議題，（4）重視實作、實用。

對現場教師的影響

一、知識統整面向

由於課程改革者和學者均認為教育的重點不是如何令學生專精於某一學科，而是如何透過不同學科或議題，達成教育的整體目標，因而提出應擺脫教學太過重視學科本身的價值，並呼籲關注學生在不同的科目脈絡中思考重要議題（例如：生命教育、性別平等教育、法治教育、人權教育、海洋教育、環境教育、永續發展等），以達至相互啟發、知識整合的效果（林永豐，2003；教育部，2009）。對於高中公民與社會科老師的期待則包括：延續九年一貫社會學習領域的課綱，並加強和其他科目、主題及單元的統整（教育部，2009）。

然而，現場教師對於如何統整知識時常感到疑慮。例如：如果現在突然改採「合科教學」，涉及各科既有專業認證效力和效益、師資培育系統改變，影響大學分科教授利益與學校組織方式，預期一定較目前中、小學合科學習實施的問題更為嚴重；如果確定不朝「合科」教學，而是維持現行「分科」教學，就只能要求在內容上有循序發展的邏輯，形式上則完全不可能和九年一貫的理想要求「接軌」（張茂桂，2009）。

二、促進適性發展面向

許多學者提出，為了未來高等教育分化所需，後期中等教育提倡學生性向試探，高中教育須因應學生個別需求，發揮試探與分化功能；又鼓勵教師教學應依據學科性質、教材內容與學生能力，兼顧創意和適性，而教學活動設計應顧及學生的多元智能需求，以達成適性發展的目標（林永豐，2007；教育部，2009；潘慧玲，2005）。其中，對公民與社會科教師的期許更強調，教師宜依教材性質，配合媒體與科技，採用多樣創新、適合學生特性與主題內容的教學方法，並提供補充教材，強化科目與生活的關聯，以便引發學生的學習興趣；每學期又應有 25% 活動時間，教師可結合校內綜合活動，如服務學習活動、社團活動及學校特色活動等（教育部，2009）。

事實上，學生多元能力與適性發展的輔導策略有待加強，因傳統智育掛帥及升學主義迷思的局限，高中生學習仍受考試主導；高中課程雖有選修的空間，但大部分高中較重視與升學直接相關的選修課程，較少兼顧學生需求與學校特色課程；學生多元發展的機會、空間、活動與管道仍有待加強；社團活動的多元化及評鑑回饋機制亦待強化；適性發展的系統性輔導策略還有待建構（林志成、鍾宜欣，2012）。教師要在政策配套措施功能不彰的情境下，幫助學生多元學習與適性發展，實有待商榷。

三、培養／成為終身學習者之面向

《普通高級中學課程綱要》指出，「教學實施宜以學生為中心，並強化學生自主學習、批判性與創造性思考的能力，引導其學習如何學習、思考如何思考，進而培養

終身學習的能力」(教育部, 2009, 頁 4)。因此, 提倡教師須培養應用媒體之能力, 以符應外在社會需求; 「學校應規劃教師增能進修計畫, 其內涵應包括觀念釐清、學校課程願景、教材編選、教學策略與評量素養等向度」; 「教師應積極主動進修或參與教學觀摩與經驗分享等研習活動」, 以提高教學品質(教育部, 2009, 頁 4)。為了提升人民基本素養, 在普通高中階段, 仍然非常強調基礎學科的訓練, 同時為了因應全球化時代的來臨, 亦相當重視加強電腦和外語能力(張樹倫、陳琦媛, 2006)。

由上述分析可知, 從過去至今, 隨着各階段課程改革和時代脈絡演進, 高中課程改革歷經許多重大變革, 對於現場教師的期望, 除了教學應着重適性、連貫和統整外, 還期許教師能提升自己, 並幫助學生不斷發展潛能和持續學習, 以因應外在社會脈絡的需求。然而, 這樣看似美好的願景能否有效落實, 關鍵還是教師個人的專業認同。教育改革成敗和教師專業認同密不可分, 以下就此詳細分析。

課程改革與教師專業認同型塑

教師專業認同意涵

認同是人理解事物、採取行動和在群體中確認自己的方式, 其本質上是整合的概念, 亦即個人會統合自身多樣化的角色和經驗, 而成一致的圖像(Sachs, 2005)。認同涉及的面向很廣, 包含個體對自我的觀點和跟外在群體的互動歷程, 個體會在這樣的過程中, 透過自我分類和確認的反身性活動而型塑自身。

教師專業認同是教師個人界定專業教師應有的形貌, 並按此成長和發展成為專業教師, 其中涉及「個人界定」和據此界定「實踐」兩個層面。每位教師對自己身為教師的整體看法都不同, 教師「專業認同」即指個體對於自己身為教師的整體看法, 以及這些看法如何在不同脈絡中隨時間而改變(Dworet, 1996, p. 67)。因此, 教師專業認同是教師專業的核心, 它提供教師建構如何存在、如何行動, 以及如何理解他們工作的想法架構。重要的是, 教師專業認同並非固定或強加, 而是透過經驗的協商, 由經驗所構成(Sachs, 2005)。從教師專業認同的觀點出發得知, 教師專業是以教師個人為核心; 即使其型塑因素包含他者、外在脈絡和結構, 都需要教師本身去溝通、協商和整合, 才能型塑出屬於教師個人的專業認同。

教師專業認同和課程改革的關係

教育變革就像是教師專業生活的改變, 教育組織和政策不斷創新、發展, 教師必須適應新的專業角色、培養專業認同, 並應用觀點於專業實踐, 但這樣的認同轉化並不容易。專業認同協商可以視作教師現存的專業認同對抗外在指派認同(包含有關教師工作任務和教育實踐的社會期待、準則和要求)的過程(Vähäsantanen, 2015)。

在這樣的歷程中，不同教師的專業認同呈現出極大差異，包含矛盾、協商和多樣性等特質。

一、矛盾

教師專業認同受外在教育改革脈絡影響，時常呈現出矛盾。楊巧玲（2008）指出，儘管老師相信創意教學的重要性，但因所教學科領域屬於升學的範圍，必須顧及學生的學習成績，於是仍然採用傳統的講述方法。如此，教師深深覺得自己和教育改革所型塑的好老師相距甚遠，即使任教班級的成績表現優異，他們還是無法感到驕傲。根據 Montgomery（2012）的研究，許多教師放棄自己的訓練和個人經驗，而仰賴既定課程和教科書商制定教材；即使教師專業認同是專業脈絡、個人經驗和外在政策環境交互作用而產生，在現今社會中，有些教師往往只選擇其一或是僅遵循外在脈絡型塑而成的框架。換言之，當教師視自己的角色為教學標準的實踐者，其專業認同便偏向重視教材品質；當教師認為學生的參與較具意義，其教學認同便非常不同。由此可知，教師的專業認同深深受到單一價值影響且缺乏轉化性。教師這樣的思維觀念源於場域影響人的習性（*habitus*），教師若長期居於被決定、被要求、被監督的執行者地位，自然會認為忠實呈現課程教材者才是專業教師，對於這樣的宰制卻習焉不察。

二、能動（agency）與結構間的協商

專業認同的建構是在個體能動和社會建議之間的過程中協商。能動意指立基於自己的興趣和動機而選擇自己想做的，亦即是執行個人的價值和希望（Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen, & Littleton, 2008）。從能動與結構的互動關係，分析教師專業認同受改革影響的型塑過程。換言之，雖然教師生活的社會結構會設定許多「期待」來限制教師，但教師仍然可以發揮其能動性，在本身專業認同型塑的過程中扮演主動積極角色（洪瑞璇，2007）。舉例來說，楊智穎（2011）的研究指出，個案教師到偏鄉學校服務一段時間後，發現當地許多教育問題是無法與學校外在的家庭和社會問題切割，在短時間無法調動的情況下，勢必要適應這樣的專業角色，因此便會主動調整外在所賦予的專業角色，同時展現自己主體能動的部分，學習承擔學生家庭應該做的事，並與民間團體合作，共同解決偏鄉學生的問題。

三、多樣性

不同的教師在面對改革時有不同的協商歷程，有的會呈顯出認同衝突，有的則會取得平衡或完全接受。研究指出，有些教師對於改革論述本來抱持批判態度，但由於正面的經驗和良好的合作關係，因此轉化自己態度，接受新的角色，改變認同；然而有些教師認為改革只對部分學生有益，被迫去執行很多不想做的事，因此本來的立場

是支持，但因為發現對教學無益，進而反對（Vähäsantanen, 2015）。教師的專業認同在面臨外在改革論述時，會持續轉化，主要立基於教師經驗和個人化的詮釋，相同的教師在不同的時刻會有多元甚或是衝突的立場，這樣的認同協商和立場是持續且與情境連結的過程，進而顯示出多樣化的樣態。教育的變革可以挑戰教師再協商認同，但不足以產生認同革新的過程；教師專業認同總在社會脈絡中建構，但只有社會需求不足以改變教師專業認同（Vähäsantanen, 2015; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2011）。惟有透過教師積極與外在專業論述及其建構出的專業角色進行協商、辯證，並不斷型塑和發展成個人所界定的專業教師，才是課程改革落實的關鍵。

研究方法與分析

個案研究是對當前現實生活中存在的現象進行實徵性的研究（趙明仁，2009）。以個案研究為探究方法，主要立基於個案是在特定情境脈絡下的活動這一性質，並理解其獨特性和複雜性為依歸。再者，個案研究重視經驗的理解，試圖探知研究參與者的參照架構和價值觀，建立同理心的理解（林佩璇，2000）。不同教師的生活經歷和對教師專業的價值觀和教育觀均有差異，在課程與教學實踐上呈現出個體差異性，個案研究能夠針對個殊性有較深的理解。

本文主要探究課程改革和個別教師的專業認同之間如何相互衝擊，以型塑出專業認同的獨特樣貌，並藉以反思課程改革的真義。研究目的涉及特定脈絡和過程，亦即教師的專業認同是如何跟特定時空背景下所形成的改革政策訴求與對教師的期待，不斷辯證與協商，而產生不同的型塑樣貌。希望透過本研究能得到較深入的詮釋和理解。

個案選擇

十二年國民基本教育課程改革不斷推行、修正和發展，對於後期中等教育現場老師影響甚巨，尤其對高中教師最為顯著，主要是因為過去高中教育一直以升學為導向，學科界線分明，社會亦期望教師是能夠提高升學率、專精學科內容並帶領學生進入「好」大學的「專業」教師。再者，課程改革政策提出免試升學、減輕學生負擔，並提倡「合科教學」、「知識統整」、「學習領域」等課程實踐觀點，皆對高中教師影響頗深，尤其是九年一貫課程改革在國民中學階段合併地理、歷史、公民為社會領域，對於未來可能面臨科目整併的高中公民與社會科教師衝擊甚大。本研究兩位高中公民與社會科教師皆是同事、朋友眼中所認可的專業教師，藉由訪談兩位個案教師是如何受外在課程改革結構與專業訴求衝擊，並從中型塑出專業認同的獨特性，用以重新省思課程改革的真義。

個案一

小紅老師在大學時修讀法律系，因為一直有意成為教師，在大學時期同時修習教育學分。由於自己具備法律專業背景，所以選擇公民與社會科為任教學科，並針對此相關領域，持續攻讀研究所。小紅老師是在台灣普羅大眾認為是最好的公立高中任教，學生大部分來自社經地位較高的家庭，學校校風給予教師與學生很大的自主。小紅老師曾經代課一年，在這所高中擔任公民與社會科教師六年，期間亦同時擔任級任教師長達五年。在互動過程中，小紅老師呈顯出沉穩、專業、思慮有條理之特質，而且會考量和關注學生的背景。

個案二

小松老師曾經在國民中學擔任公民教師三年，之後便轉往高中任教公民與社會科長達八年。由於自己教學經驗涉及九年一貫與十二年國民基本教育課程改革，對於許多教育問題都呈顯出自己獨特的見解和想法。小松老師現在是學校的風雲人物，對於教育和社會議題皆積極參與，又會號召集體行動，身體力行為公平正義發聲，具有強烈的批判意志。然而，成為具批判反思、為社會不公義之事發聲的公民運動實踐者，是由於自己亦曾是不公不義社會體制下的受害者，深感漠不關心與功利主義的可怕。由於個人的經驗，使他堅信翻轉錯誤價值、關注時事議題和啟發多元價值的重要性。

資料蒐集

訪談

訪談內容大綱主要是立基於兩個面向：普通高中課程改革的觀點和教學實施觀點。針對高中課程改革的觀點，研究者先行分析文獻以探知普通高中課程改革的內涵，並將它轉化為訪談大綱，除了關注教師對於普通高中整體改革內容面向的詮釋之外（例如課程綱要所提出的要旨、目標與實踐方式），更聚焦關注外在課程改革訴求所建構出的專業教師圖像（例如科目整併、知識統整及適性發展等議題）對個案教師專業認同的衝擊。

針對教學實施觀點的訪談大綱主要分為兩部分，第一部分立基於教師個人的課程與教學設計、教學方法、評量策略之探究，第二部分從普通高級中學課程綱要中所示公民與社會科課程的教學實踐面向轉化而得，主要關注分析和比較教師之專業認同和實踐觀點跟外在所型塑之專業角色和內涵間的差異與衝突，藉以反思課程改革的真義。

本研究採半結構式訪談，強調互為主體與彼此尊重的對話歷程，以了解受訪者所描述的生活世界及其現象的意義。透過對話可刺激彼此對議題的敏感度與自我覺察，進一步引領研究者關注個案教師對於普通高中課程改革內涵與教學實施訴求的理解與詮釋，並探知個案教師和外在專業論述在不斷辯證的歷程中，個人教學實踐的專業考量。這是探究教師專業認同型塑樣貌的重要方式。

研究者會事先設計一些問題，以要點形式具體指出訪談所包括的主題與議題，在訪談過程中決定問題的順序與用語，對研究對象採取訪談引導；研究者亦會依研究對象的回答提出相關問題，以便釐清與深入理解。研究訪談大綱主要採自文獻分析，長期處在教學現場的個案教師，可能熟悉、不熟悉或並不關注普通高中課程改革內涵對於教師專業的訴求與期待。透過研究者與個案教師的互動、對話與辯證歷程，除了修正與澄清政策觀點外，亦可理解教師的立場、觀點與態度。半結構式的訪談方式給予研究者和個案教師許多意義協商和理解的空間。

資料分析

分類

本研究蒐集訪談資料後，會必先進行整理與編碼。訪談記錄的編碼方式為訪談對象、訪談日期、訪談次數，當中日期的順序為年、月、日，因此 2015 年 5 月 20 日第一次進行訪談的資料便標示為 20150520 訪 1。

研究者在每一次訪談結束後，會立即整理訪談稿，以便把握重要的研究議題、掌握生動的現象。接着，研究者閱讀訪談逐字稿，並將特別有趣或具意義的段落加以標籤（labeling），待將所有個案教師的逐字稿標註完成後，從中思索代表該等段落的主題（theme），並在各個範疇內或範疇間找尋可能的連結線索，形成主題連結。最後，在各個主題間選擇適合的訪談段落。由此可知，範疇或主題並非預先擬好，而是在加以標籤的過程中慢慢浮現。

探究教師專業認同的型塑歷程沒有既定方向與內容，而是從教師主體及其生活世界出發，從教師生活經驗中，以自己的語言、自己的「分類範疇」來建構並解釋自己的專業認同。因此，個案教師與外在課程改革訴求的辯證過程中所型塑之專業認同，不會僅僅呈顯矛盾、能動與結構的協商或多樣性，而是在面臨不同的情境、議題與個人專業信念時，不斷建構教師專業認同。

本研究將外在課程改革結構與教師專業訴求對於現場教師專業認同的衝擊，分為普通高中課程改革及教學實施兩個面向探討，而據此，個案教師專業認同的型塑則分為意義協商的教師專業認同及自我定位（self-positioning）的教師專業認同，目的在彰顯教師專業認同型塑樣態並非可以完全歸納在某一樣態（矛盾、能動與結構的協商

或多樣性)中,而是會在與外在改革結構的意義協商過程中不斷游移、轉化,又會在教學生涯中慢慢自我定位出個人化的專業認同。然而這樣的型塑並非固定不變,會在每次與外在改革脈絡辯證時持續地自我定位,當中交雜着矛盾、能動與結構的協商,以及多樣性的認同型塑樣態。

詮釋理解

詮釋並非研究結束時研究者所做的反思程序,在訪談過程、標註重點、分類和主題化歷程中,都涉及了某種程度的詮釋。詮釋是一個過程,混合了研究者和主體的意識。在某種意義上,資料會呈現出研究者個人的寫照(Ritchie & Wilson, 2000, p. 28),因此,研究者宜開放自身視域,不斷檢討和修正。

由此可知,研究者先以研究議題提出問題方向,在訪談過程中,再以個案教師針對研究議題所分享的經驗與故事,反省和修正己見,並再一次提出問題,直至理解(視域交融)。例如,當探討課程改革政策要求教師幫助學生適性發展和科目整併的議題時,個案教師對於政策推行術語有個人的意義詮釋,並在其中呈顯個人對於教師專業的界定和據此發展的教學實踐。研究者經由個案教師的分享,進而針對教師教學實踐議題深入提問,透過詮釋循環理解,達至議題探究的深度與厚度。研究目的是為了更深入了解個案教師對於教師專業的界定,以及發展成為專業教師的實踐,從而探析個案教師生命經驗的複雜性、辯證協商及持續型塑的過程。

研究發現

個案教師對於普通高中課程改革和教學實施面向,均詮釋出自己身為專業教師的意涵並予以實踐。在課程改革觀點上,個案教師主要呈顯出「學科本位」與形成中(becoming)的教師專業認同特質;在教學實施方面,則展現出自我定位的教師專業認同,個案教師分別把自我定位為廚師和批判反思實踐者。以下將分述之。

普通高中課程改革面向：意義協商的教師專業認同

教師對於身為專業教師的意義,常常在個體跟外在結構協商、反動的過程中顯現,可以是批判的立場或掙扎於外在所提倡的改革(Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013)。教師時常游移在自己相信和他者告知應該成為且重視甚麼(Phelan et al., 2006),亦即面對外在課程改革的政策與內涵,教師會基於自身對於學生和所教學科的信念,不斷跟外在專業論述辯證、協商,進而型塑出自我風格的專業認同。

學科本位教師專業認同

普通高中一直都被視為以升學為導向，這樣根深柢固的觀念使得改革政策落於模糊不清。卯靜儒、甄曉蘭、林永豐（2012）指出，高中課程改革的結論模稜兩可，究竟是將普通高中定位為普通教育，注重通識教育、生涯發展、公民培養，還是定位為大學學術研究與學習專門知能之預備？徘徊在「普通教育」和「升學預備教育」之間，使得個案老師還是以專精於自己學科知識和教學為目標，認為這些課程改革的內涵未發揮實質作用，反而造成負面學習結果。個案教師表示：

一般老師在教學現場上會關注他那一學科的目標，總綱目標因為有時候很籠統，所以會比較關注在自己所教課程的目標……我覺得以單一老師的力量，他沒有辦法去統籌所有的東西〔課綱所要求的目標和實施方式〕，每個老師還是在他的教學領域上去著墨他的工作。（小紅老師 20150520 訪 1）

再者，小紅老師認為國民義務教育目前還是只到國民中學，雖然國民教育學習年限到了高中，但因為高中還未獲納入義務教育，對他來說還是以學科為立基，朝向升學預備教育的考量。他進一步表示：

學生在高中所接受的學科知識都是為了他將來進入到大學的相關科系所必須要具備的預備知識，比如說以公民科來講，就是為將來想要就讀人文社會學科的學生提供社會科學一些通識的知識，那學生將來不管是念政治系、社會系、心理系或者法律系等等，他都有一定的學科知識基礎。（小紅老師 20160607 訪 3）

雖然普通高中教育改革一直希望能擺脫升學主義的迷思，幫助學生適性發展、強化通識教育的功能（教育部，2009），但實際上，對於個案教師來說，高中升大學還是以學測為主，在每科都要測驗的升學主義思潮下，無論課程改革的立意何其良善，最終還是升學引導。小松老師指出：

這種目標沒甚麼，就是照本宣科，這本來就是對的東西不用特別強調，學習的目的本來就是這個，在我看來有提沒提都差不多……那些〔課程改革目標和實施方式〕是廢話，只是它〔改革〕把重點放錯，現在以學測為主，在現場學生要考 13 或 14 科，太誇張了，教改使得學生變得更累。（小松老師 20150527 訪 1）

個案教師對於普通高中課程改革內涵抱持懷疑態度，除了覺知課程願景較趨於理想外，實質實施方向未能彰顯因應學生興趣、能力、生涯發展而設計所需的課程，反而增加學習壓力。潘慧玲（2005）提出：「在國人升學觀念未改的情形下，大學選才的方式如果不作調整，高中教育仍會以『應付』大學入學為主要任務……淪為

為升學預備而開設所需之科目」(頁 3)。外在課程改革政策不斷呼籲教師擺脫學科分界並達至知識統整的理想，卻忽略了在執行過程中，需要所有教育行政機構、學校人事、教師、學生和社群等相關人士集體努力，絕非是由上而下傳送行政命令即可實踐教育理想。

形成中的教師專業認同

個案教師面臨外在課程改革結構的訴求時，在不斷與之辯證和協商的過程中，發展出自己獨特的實踐空間和詮釋。然而，這樣的專業認同型塑意義是處於不斷形成中的歷程，亦即個案教師的專業認同充滿不確定性，在某一層面個案教師是認可課程改革中適性發展的訴求，卻又未能完全落實適性發展的美意。個案教師表示：

我知道學生的目的是升大學，但就我的課程轉化和教學轉化當中，升學不是我的課程主要目標，所以我還是會去考量到學生的多元發展，在課程安排上還是可以做到適性教學的方式。(小紅老師 20150520 訪 1)

個案教師在學校配合政策推動，進而開設特色課程，希望透過特色課程令學生可以依自己興趣選擇和發展個人專業。但是否真的達到適性的願景，還是有待商榷。個案教師指出：

開設特色課程發現一個特別現象，我很意外，因為特色課程沒有考試壓力、考試進度，而且是跑班上課，所以我發現學生在上課的時候，我認為投注的心力不是很大，因為沒有考試壓力，學生學習付出的心力比正規課程還要弱。我覺得學生受升學主義的影響，他們對學習這件事也變得很功利，我覺得學生把特色課程當作營養學分，這反映出台灣的升學主義讓學生對學習這件事變得很功利。(小紅老師 20160607 訪 3)

再者，對於知識統整，個案教師認為這並非「實質上」的改革訴求，而是隨着時代演進，過去的知識自然而然需要汰舊換新，教師對於自身的專業發展亦理應不斷精進、成長，因此並非課程改革所應探討的重點。個案教師提出：

我覺得整合只是當時候時空背景下的一個用詞。現在公民與社會〔公民與社會科〕的規劃和過去三民主義、公民、現代社會是不一樣的，所以我覺得整合在某種程度上是政治用語，這裏所指的公民內涵當然是和過去價值是一樣的，但其實還包含很多新的議題在裏面，其實我覺得是一個新的學科。(小紅老師 20150520 訪 1)

小紅老師對於課程改革政策的訴求基本上支持的。然而，他並非因為這是權威者所制定和推動的方案而表示認可，而是透過自身對於專業教師的界定，認為公民與社會科老師必須具備與時俱進、配合時事脈動的能力，才能充實課程價值。此外，個案教師在面臨不確定利害關係的情形下，亦試圖保持「中立」態度，不使自身落入任何權力作用下的代言人。小松老師表示：

考試制度不改，特色課程可以練習、玩一玩，但要變成主要課程是不可能的。然而，考試制度也不能改，除非家長放棄讓學生上台大，假設學生和家長都想要上台大，這個升學觀念還在的話，沒辦法改，但也不能強迫人家應該怎麼做，很多人都說不然讓每個學校變台大，這是不可能，或者打散、抽籤，那種就是強行剝奪人家的選擇權，我不贊成升學主義，但我也贊成剝奪選擇權。（小松老師 20150527 訪1）

總結來說，個案教師對於自己身為專業教師的意涵主要立基在：無論外在課程改革內涵或結構所訂立的教育目標或是實施方式，如何局限現場教師的課程與教學實踐，個案教師還是能在這樣的脈絡下發揮自己的能動性，並有自己對於身為教師的專業認同。教師專業認同並非既定的，而是隨着與外在改革政策對教師專業的訴求不斷協商、辯證，發展出形成中的專業認同，並在型塑歷程中一次次予以實踐，進而反思課程改革訴求的合理性與真義。

教學實施面向：自我定位的教師專業認同

Davies & Harré (1991) 指出，我們被定位和定位自己為「教師」的方式，是基於主觀的歷史伴隨着情緒和信念，以及權利、義務和社會結構（角色）知識。但我們的行動不僅來自外在結構和期待的知識，亦由我們在其中運作所產生。因此，我們是能動者、作者、實踐者（player）和其他參與者的共同作者，同時亦是多元的觀眾，以我們的情緒、對情境的閱讀，以及我們所想像的定位而帶有多元和矛盾的詮釋，這些都由我們主觀的歷史來中介。個案教師即使都認為重要知識概念的習得是公民與社會科課程着重的基礎之一，但在教學實施上仍然有自己獨特的見解，在課堂執行上仍呈顯出獨有的實踐方式。

「教師即廚師」的專業認同

個案教師認為有效的教學實踐是依據本身的能力出發，即使外在改革期待教師應該如何做，具體成效還是仰賴教師個人的專業認同。個案教師提出：

我覺得每個老師就像廚師一樣，你提供這麼多菜，然後希望這些菜色要怎麼調配，但問題是老師本身要有能力去調配這些菜色，所以我覺得這些都只是紙上談兵的內容，譬如說：發展高層次的思考批判，每個老師都做不到嗎？每個老師採取甚麼方式去發展高層次的思考批判？（小紅老師 20150523 訪 2）

個案教師指出，發展學生的批判思考能力很重要。然而，如何實踐？每位教師的作法不一，他說明：

我的教學活動與設計會從生活上的時事案例帶領同學，通常我會印一些社論給他們，希望他們藉由社論的觀點跟課程知識概念做結合；我會比較注重思辨，那個思辨就是說因為公民課很常牽涉到價值判斷，那很多的價值判斷沒有絕對的是非對錯，所以就是要引導學生進行思考。（小紅老師 20150523 訪 2）

小紅老師對於身為教師的意義，着重教師專業能力面向；以廚師做比喻可發現，小紅老師認為好的廚師並不需要依賴多樣化的材料去製作豐富的菜色，而在於善用自身能力，基於現有材料去創作美味佳餚。易言之，專業教師應該教授符合自己教學理念的知識，並以合適自己教學風格的方式呈現教學內容。再者，小紅老師雖然認可課程改革所提出培養學生的批判反思技能，但還是依據自己所追尋的價值予以實踐。小紅老師的教學實踐着重學生思辨跟他們社經背景有落差的議題，他表示：

因為我教的學生社經地位背景都還不錯，所以我會比較傾向在我的課程當中讓學生有機會接觸一些社會弱勢族群的相關議題，因為本校學生將來都可能是社會上權力的掌握者、政策的制定者和資源的分配者，他們很多的決策都會影響社會角落的每個人，所以我會希望透過課程的規劃，讓他們對於弱勢族群的問題有一些基本的認識，能夠撇除他們對社會弱勢底層的偏見和歧視，可以同理這些人的處境和感受，將來心有餘力的話可以為弱勢族群發聲。（小紅老師 20160607 訪 3）

個案教師面對普遍而言學習相對優勢的學生，除了如同廚師般考量到自身能力進行課程設計與教學實踐外，亦詮釋了「美味」的意義，那就是關注學生對於弱勢族群的認識、理解及為他們發聲。

「教師即批判反思實踐者」的專業認同

教師專業認同型塑並非自然而然產生，而是隨着不同情境脈絡、不同時空背景，個人的經驗不斷與外在結構、論述辯證，進而在過程中漸漸形成。個案教師過去一直是「中規中矩」的教師，「忠實地」呈現教材知識。然而，有天他突然發現，他亦是

社會發展下的犧牲者，從此他再也不是公民與社會科課程的「代言教師」，而是為公平正義發聲的「批判反思實踐者」。他表示：

過去我只扮演課堂上的評論者，一直到 2010〔年〕發現自己很努力要開始買房準備成家時，卻突然發現，根本買不起房子。會變得這麼積極參與是因為很多時候都覺得社會運動跟我們無關，但其實是息息相關。可以 push〔推動〕那些不改變的人，我的目的就是要鼓勵那些願意做這些事的老師，其實有人也跟他〔他們〕一樣一直在做。（小松老師 20150527 訪 1）

當個案教師發現，其實社會運動是與社會上每個人緊密關聯，在教學實踐上，他試圖利用同理心連結社會議題，引導學生思考社會中的弱勢團體、議題和事件，藉以令學生重讀那些被視為理所當然的主流教材、媒體事件和社會議題。個案教師指出：

在課堂上基礎知識上〔教授〕完以後，我會用案例來思考，例如：我上公共利益時，我以新莊樂生療養院和苗栗大埔事件的案例讓學生思考；一般人都比較容易理解效益主義的觀點，就是犧牲少數完成多數，這個很理所當然，可是在我看來這個不符合正義，所以我在正課講完就會利用案例來加入「情感面」探討，用影片去引導學生看看弱勢的那一方，然後我就會找一個未發生或可能還在發生的案例，讓他們關心現在同樣的情況可能發生在哪裏，這樣才能真正關心到社會。（小松老師 20150527 訪 1）

個案教師對於社會議題的態度，從課程的評論者轉化為批判反思行動者；在教學實踐上亦有所轉變，旨在透過情感面的移入，幫助學生關注那些習焉不察卻隱含極大不公義之事。歐用生（2006）指出：「currere²提醒我們，不能用理論壓制個人的經驗，用社會正義壓制個人正義，集體性壓制個（體）性，也不能以教材來壓制自我，自我（self）和主體（identity）是在教學過程中同時培養的」（頁 12）。教師專業認同是教師專業的核心，提供教師建構如何存在、如何行動，以及如何理解他們工作的想法架構。重要的是，教師認同並非固定或強加，而是透過經驗的協商，由經驗所構成（Sachs, 2005）。因此，它並非一成不變，而是在生命經驗中透過不斷的反思、實踐而型塑。

結論與建議

課程改革一直以來都是由上而下，透過政策法令的規範，希望學校、行政人員、教師推廣與執行，忽略了教師是課程改革的重要推手，是依自身的課程與教學信念和實踐型塑出個人化的教師專業認同。因此，無論外在改革論述和教師專業訴求如何

衝擊，教師都會不斷與之辯證、協商，呈顯出教師專業認同型塑的意義協商和持續自我定位的樣態，不斷追尋和發展成自我所界定的專業教師，進而在過程中對自身的課程與教學進行轉化。

基於上述結論，如何實踐課程改革的願景，促發教師落實課堂實踐，並尊重教師專業認同等，均是台灣在推動課程改革政策時，需要確實考量及關注的面向。有鑑於此，課程改革應以教師專業認同為基礎，以由下而上或相互協商與辯證的模式，轉向支持不斷自我定位、協商及個人化的專業認同與實踐，相信並尊重教師是以致力於發展成為專業教師為己任。因為教師在學校教育中扮演很重要的角色，透過支持改革應該以由下而上、溝通辯證模式而產生，立基於教師對於學生、學校文化和先前改革歷程都有很深的理解，只有他們能決定特定的改革是否可以真正落實並有成效。

Alsop (2006) 提出教育論述是政治性的，教育有很多政治問題要討論，因此鼓勵教師擴充（多元化）論述地圖。外在社會脈絡會要求與期待教師型塑出教師應該有的樣態與實踐，但真正的教師主體就愈來愈少。因此，教師要覺知跟改革論述所期待的發生認同衝突是必然的，教師個體的抉擇、適應、協商，就是意識覺醒，他們是主動的能動者，能夠選擇相應於他們的教育目標和教育哲學的教學方式。教師專業認同就是在面對外在改革訴求與論述時，透過不斷的意識覺醒，其專業認同型塑再型塑，是一段段追尋自我的旅程。

註釋

1. 後期中等教育即台灣的高中、高職、五專前三年教育（林永豐，2007）。現今台灣高級中等學校（簡稱高中）分類有：普通型、技術型、綜合型和單科型。本文是以探討普通高級中等學校改革為立基。
2. 課程（curriculum）是跑（to run）的意思，是一個動詞，指跑馬，而非跑馬道本身，因此課程要重視內在的經驗，而非外在的目標（歐用生，2006，頁10）。

參考文獻

- 卯靜儒、甄曉蘭、林永豐（2012）。〈高中課程改革之政策形塑與實施的歷程分析：以 95 課程暫綱為例〉。《課程與教學季刊》，第 15 卷第 3 期，頁 181-206。
- 林永豐（2003）。〈關聯機構、彈性課程——論我國後期中等教育改革的新趨勢〉。《課程與教學季刊》，第 6 卷第 4 期，頁 85-100。
- 林永豐（2007）。〈邁向不強調分流的招生入學：論進路觀點對中等教育課程之啟示〉。《中正教育研究》，第 6 卷第 1 期，頁 37-60。
- 林志成、鍾宜欣（2012）。〈優質高中的挑戰與特色創新策略之研究〉。《學校行政》，第 80 期，頁 178-198。

- 林佩璇（2000）。〈個案研究及其在教育研究上的應用〉。載中正大學教育研究所（編），《質的研究方法》（頁 239–263）。高雄，台灣：麗文文化。
- 洪瑞璇（2007）。《國中教師專業認同之研究：游走在「結構—能動」之間》（未出版博士論文）。國立台灣師範大學，台北，台灣。
- 張茂桂（2009）。〈再探公民：反思高中《公民與社會》新課綱之訂定〉。《公民訓育學報》，第 20 輯，頁 1–31。
- 張樹倫、陳琦媛（2006）。〈高中課程暫行綱要修訂的經過、特色與建議〉。《課程與教學季刊》，第 9 卷第 1 期，頁 1–18。
- 教育部（2009）。《普通高級中學課程綱要》。台北，台灣：教育部。
- 楊巧玲（2008）。〈教育改革對教師專業認同之影響：五位國中資深教師的探索性研究〉。《師大學報：教育類》，第 53 卷第 1 期，頁 25–54。
- 楊智穎（2011）。〈弱勢者教育改革中教師專業認同之研究：偏鄉學校教師敘事的省思〉。《屏東教育大學學報：教育類》，第 36 期，頁 499–522。
- 趙明仁（2009）。〈教學反思與教師專業發展：新課程改革中的案例研究〉。北京，中國：北京師範大學出版社。
- 歐用生（2006）。〈課程再概念化——系譜和風貌〉。載歐用生，《課程理論與實踐》（頁 1–31）。台北，台灣：學富文化。
- 潘慧玲（2005）。〈台灣新一波之高中課程改革〉。《文教新潮》，第 10 卷第 3 期，頁 6–20。
- 譚光鼎、康瀚文（2006）。〈論九五高中課綱改革——意識型態與課程的辯證關係〉。《課程與教學季刊》，第 9 卷第 1 期，頁 19–31。
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Davies, B., & Harré, R. (1991). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43–63. doi: 10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x
- Dworet, D. (1996). Teachers' identities: Overview. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 67–68). London, England: Falmer Press.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Montgomery, R. (2012). "It serves a bigger purpose": The tension between professional identity and bureaucratic mandate in public education. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(3), 45–58.
- Phelan, A. M., Sawa, R., Barlow, C., Hurlock, D., Irvine, K., Rogers, G., & Myrick, F. (2006). Violence and subjectivity in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 161–179. doi: 10.1080/13598660600720561
- Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry: Rewriting the script*. New York, NY: Teachers College Press.

- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Oxford, England: Routledge.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12. doi: 10.1016/j.tate.2014.11.006
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2011). Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 291–312. doi: 10.1080/00220272.2011.557839
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., & Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning*, 1(2), 131–148. doi: 10.1007/s12186-008-9008-z

Teacher Professional Identity in the High School Curriculum Reform

Yu-Wen WANG

Abstract

This case study aimed to explore the conflict between the expectations of teacher professionalism from society and teacher professional identities in order to reconsider the issue of the curriculum reform. The result indicated that: (1) teacher professional identity is the core of teacher professionalism, which is constantly being shaped and reshaped through negotiating with the public expectations of teacher professionalism and the system of the curriculum reform; (2) the process of shaping teacher professional identity is based on the self-defined teacher professionalism as a key of the transformation in curriculum design and teaching practice. Overall, the government should support the bottom-up curriculum reform for achieving the educational goals.

Keywords: teacher professional identity; curriculum reform; high school; upper secondary education